DOCUMENT RESUME

ED 428 545 FL 025 731

AUTHOR	Rodi, Mireille; Moser, Cecile
TITLE	Quelques considerations sur l'etayage dans une situation d'evaluation particuliere: le jeu symbolique (Some Considerations Concerning Scaffolding in a Special Evaluation Situation: Symbolic Play).
ISSN	ISSN-1010-1705
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	21p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE	Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p135-153 Dec 1998
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Case Studies; Counselor Client Relationship; *Diagnostic Tests; Discourse Analysis; Foreign Countries; Intervention; Language Research; Linguistic Theory; Mothers; *Parent Child Relationship; *Play; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy; *Teacher Student Relationship
IDENTIFIERS	*Scaffolding

ABSTRACT

This study analyzed scaffolding techniques in the context of symbolic or pretend play in the case of a child with developmental learning disabilities (DLD). Interactions in four situations were examined and compared: the DLD child in interaction with her mother and with the speech therapist; and a child of similar age, without DLD, in interaction with her mother and with a speech therapist. Results indicate that all the adults involved were most likely to engage in "as if" games with the children. While the therapist controlled the direction of the interaction and produced much informative and less regulatory information, the mother of the control child adopted a more passive approach, limited to observation and initiation of themes, and the mother of the DLD child opted for a more instructive role. The DLD child required a substantial amount of adult scaffolding. Contains 45 references. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 135-153

Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique

ED 428 545

Mireille Rodi
Centre Logopédique et Pédagogique, Moudon
Cécile Moser
Ecole Cantonale pour Enfants Sourds, Lausanne

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 731

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Esther Py
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 135-153

Quelques considérations sur l'étayage dans une situation d'évaluation particulière: le jeu symbolique

Mireille Rodi
Centre Logopédique et Pédagogique, Moudon
Cécile Moser
Ecole Cantonale pour Enfants Sourds, Lausanne

During our work for the diploma in speech therapy, we concentrated on the problem of assessing childrens' language abilities in discursive-interactive perspective (language analysis in interaction). Within this framework, we chose the pretend play situation in order to assess certain linguistic and pragmatic capacities in a child with developmental language disorders (dld) and in a child without, each interacting with a speech and language therapist, and then with his/her mother.

Our results have shown relevant elements about adults scaffolding in child's language. Firstly, the child with dld requires an important amount of adult scaffolding at the various levels of analysis (the verbal participation, the interaction planification, the use of communicative functions). Secondly, different interlocutors implie different scaffoldings and influence notably on the child's language. This shows, in our opinion, the necessity to consider the impact that our own language has on a child's language production and to integrate it into an evaluative perspective.

Introduction

A l'occasion de notre travail de mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophonistes (Rodi & Moser, 1997), nous avons tenté de fournir quelques éléments de réponse à cette interrogation: comment obtenir une vision globale et détaillée des capacités langagières d'un enfant au sein d'un contexte dont l'enjeu communicatif permet un dialogue co-construit? Nous avons ainsi porté notre attention d'une part sur les conduites langagières normales et pathologiques de l'enfant dans une perspective discursive et interactive, d'autre part sur les possibilités d'évaluation de ces conduites au travers d'une situation de jeu symbolique auquel un enfant et un adulte participent. Ce choix a été déterminé en fonction du type de discours actualisé. En effet, il s'agit d'un discours en situation possédant un référent concret et présent (Bronckart & coll., 1985) acquis précocement par l'enfant qui peut aisément y prendre une part active. L'étayage revêt dès lors une importance non négligeable, notre analyse portant sur des interactions entre adulte et enfant.

FL 025 131

Nous apporterons, dans un premier temps, un éclairage théorique sur l'évaluation des capacités langagières, du jeu symbolique et de l'étayage, dans une perspective discursive-interactive. Dans un second temps, nous présenterons certains de nos résultats et quelques perspectives qui semblent en découler.

Evaluation des capacités langagières dans une perspective discursive-interactive

Introduction

Observer le langage sous l'angle d'une perspective discursive-interactive implique de s'intéresser aux situations dans lesquelles se construit le langage et de passer « *à une conception pour laquelle l'unité de base (...) du langage est le discours* » (Esperet, 1990, p. 123). Dans cette optique, l'enfant, selon les diverses situations auxquelles il est confronté, construit un répertoire toujours plus important de conduites langagières. Ainsi, autant l'étude de l'ontogenèse que celle de la pathologie du langage implique une réflexion sur la base de concepts tels que les actes de langage (Bernicot, 1992), l'adaptation, les stratégies discursives (de Weck, 1991; Schneuwly, 1988) et linguistico-discursives (de Weck, 1991; Bronckart, Dolz & Pasquier, 1993).

Dans ce sens, les troubles du développement du langage (tdl) semblent un domaine favorable à la mise à l'épreuve de ces théories. L'hétérogénéité et la complexité des perturbations, la confusion des relations entre troubles linguistiques et pragmatiques ne facilitent pas la tâche et les débats sont loin d'être clos. Les tdl nous lancent un défi: de quels instruments disposer, quelles stratégies adopter pour tenter une évaluation objective des capacités langagières d'un enfant?

Intérêt d'une approche de l'évaluation centrée sur la communication

Evaluer... un concept qui interroge, suscite des confrontations, implique divers paradoxes...

Évaluer dans une situation naturelle possédant un enjeu communicatif.

Évaluer en échappant au problème de la norme, tout en ayant les moyens de décider du caractère pathologique ou non des capacités langagières.

Évaluer le langage dans sa globalité, tout en saisissant les forces et faiblesses des différents aspects.

Évaluer en tenant compte des variations contextuelles dans un espace temporel limité.

Vu sous cet angle, cette tâche peut paraître impossible à parfaire et probablement est-ce le cas. Il s'agit de faire des choix sur ce que l'on juge essentiel, en essayant de répondre au plus près à certaines nécessités et se référer à des normes de manière pondérée. De plus, il semble indispensable de ne pas perdre de vue l'entité-langage en proposant plusieurs contextes d'évaluation.

Au cours d'une situation d'évaluation, il est nécessaire de prendre en compte une caractéristique fondamentale du langage: son hétérogénéité. « Savoir parler », c'est avant tout parvenir à s'adapter à n'importe quelle situation de communication. Or ceci implique un ajustement à divers facteurs. En conséquence, il est impossible d'élaborer une représentation intégrale des capacités linguistiques, de prendre en compte la valeur communicative du langage en se limitant à une seule situation de communication (Nespoulous & coll., 1992; de Weck, 1989, 1993).

De telles considérations obligent à concevoir l'évaluation de l'activité langagière comme une tâche relativement longue et difficile puisqu'il s'agit de caractériser les situations interactives, la participation de l'interlocuteur, l'influence de tel ou tel type de situation et de discours sur la forme (de Weck, 1989). Il est indispensable de faire un choix relatif aux situations à exploiter selon leur pertinence et leur degré de généralisation (de Weck, 1993).

De nouveaux moyens permettant l'évaluation des capacités langagières de l'enfant ont vu le jour sous l'influence des perspectives pragmatiques et discursives. Ces travaux ont ouvert de nouveaux horizons de recherche et permis d'élargir une vision du langage jusqu'alors confinée aux aspects formels (Caron, 1983) modifiant ainsi le concept d'évaluation. L'activité langagière n'est plus perçue uniquement comme moyen de transmission d'un contenu informationnel mais comme instrument de construction d'une relation intersubjective. Le langage est alors considéré à la fois dans ses aspects représentatifs et communicatifs, rarement mis en évidence par les tests de langage « classiques ». L'intérêt du praticien porte alors sur différents aspects:

— Le « *pourquoi* » de sa production, son intention de communication, compte tenu du contexte, des interlocuteurs et du co-texte. Le choix prioritaire de cet aspect repose sur l'idée que la forme et le contenu du langage existent avant tout afin de servir la communication (French, 1989).

— Le « *comment* » l'enfant s'exprime, sa démarche et « *la succession des procédures qu'il utilise pour construire et transformer peu à peu une situation discursive* » (Caron, 1983, p. 456). La forme est analysée en fonction du contexte.

— Le « *quoi* », contenu de son langage.

Dans le cadre de cette conception, différents auteurs ont porté leur attention sur l'une ou l'autre de ces questions.

Quelle que soit la direction adoptée, ce type d'approche, pragmatique et discursive, de l'évaluation de l'activité langagière[1] incite une recherche de contextes aussi proches que possible du quotidien. Ce point de vue suscite la création de cadres favorables à l'utilisation de formes familières, absentes lors de situations éloignées du vécu. Les analyses portent ainsi sur du langage « spontané », « *le langage qu'on recueille dans les échanges entre personnes en situations naturelles* » (Rondal, 1985, p.511). Le jeu symbolique semble être une situation tout à fait adéquate, particulièrement pour de jeunes enfants (Cronk, 1988; Le Normand 1991).

L'apport principal d'une approche discursive-interactive est l'intégration des contextes communicatifs dans l'évaluation (Slaughter, 1994). Cet apport est de taille. En effet, les enfants avec tdl peuvent présenter de bonnes aptitudes de production de phrases isolées mais rencontrer plus de difficultés de gestion du discours. Une situation d'interaction ancrée dans la réalité permet de mieux cerner leurs capacités et difficultés sur le plan communicatif, de saisir leurs ressources pour pallier à certains manques et de présenter le tableau des troubles les plus gênants dans l'interaction.

Pourtant, s'il est clair qu'une analyse du langage en situation dite naturelle offre davantage de « spontanéité » et d'authenticité qu'une situation de test, elle n'exempte pas l'évaluateur d'une certaine prudence. Sur cette base, le logopédiste se fait une première idée intuitive du langage de l'enfant, pour choisir ensuite certaines épreuves. Le caractère spontané de la situation d'entretien, au sens d'une réelle liberté quant au contenu du discours et à la manière de le produire est par ailleurs douteux étant donné les différentes contraintes, sociales, psychologiques, discursives (de Weck, 1996). Quant à l'interaction logopédiste-enfant, particulièrement en situation d'évaluation, peut-elle vraiment être considérée comme naturelle et spontanée? Permet-elle la construction d'une représentation réelle des capacités langagières? A défaut de pouvoir répondre de façon précise à ces questions, nous pensons qu'il est primordial de les prendre en compte.

1 Terme qui ne prend d'ailleurs tout son sens que dans cette perspective.

Le jeu symbolique

Introduction et définition

Le jeu symbolique a retenu notre attention en tant que situation de communication propice à l'évaluation de certaines capacités langagières. En ce sens, nous développerons ici uniquement les aspects liés au langage et à l'interaction, laissant de côté aussi bien sa dimension affective que cognitive, aussi importantes soient-elles.

Dans une perspective piagetienne, le jeu symbolique est présenté comme l'une des manifestations de la fonction symbolique. En effet, il permet à l'enfant, au travers d'une forme de pensée représentative, de transformer la réalité selon un objectif choisi et constitue ainsi une assimilation libre du réel au Moi. Concrètement, il implique la substitution d'objets et/ou événements, l'attribution de caractéristiques habituellement étrangères à l'objet et la référence à un objet absent comme s'il était présent (Lewis & coll., 1992). Il permet à l'enfant de se libérer des conditions concrètes de la situation pour se la représenter. Le jeu symbolique intervient donc dans le développement du langage qui possède une dimension représentative importante.

Le jeu de faire semblant se développe sur une période allant de 1 an et demi à 7 ans environ. Les premiers gestes symboliques sont dirigés uniquement vers le corps propre. Puis, l'enfant enrichit le jeu par l'utilisation de poupées, comme receveurs passifs (l'enfant embrasse sa poupée), puis actifs (la poupée mange) (Bretherton, 1984; Lézine & coll., 1982). Plus tard, il combine plusieurs actions et progressivement construit des scénarios élaborés et planifiés impliquant plusieurs acteurs (Mc Cune-Nicolich, 1977, 1981, Lézine & coll., 1982, Piaget, 1994, 2e éd). Le jeu symbolique rassemble alors trois dimensions: le rôle, l'action (planifiée sous forme de scripts ou plans) et la représentation d'objets (Bretherton, 1984).

Rôle de l'interaction dans le jeu symbolique

Etant donné la part importante des jeux symboliques partagés avec autrui (80% à deux ans), l'environnement social de l'enfant semble jouer un rôle primordial sur ce plan. Chez le tout jeune enfant, cette fonction revient essentiellement à la mère — ou la personne assumant ce rôle — (90 % des jeux) dont la manière de participer au jeu a une influence variable. D'une part, sa disponibilité, mais surtout son implication active et sécurisante, favoriseraient l'autonomie et la persévérance des enfants (Slade, 1987 a et b). D'autre part, son attitude modélisante, encourageante et permettant la réci-

procité dans l'interaction faciliteraient le bon développement du jeu symbolique (Trawick-Smith, 1991 et Fiese, 1990). Finalement, en grandissant, les enfants privilégient de plus en plus leurs pairs puisque, dès 4 ans, ils partagent avec eux le 50% de leurs jeux (Garvey, 1990). Ce changement dans le partenariat de l'enfant induit l'apparition de nouvelles caractéristiques au jeu de faire semblant. En effet, si l'adulte insiste sur le maintien du lien avec la réalité, encourage l'exploration de l'environnement social et physique et axe les échanges hors jeu symbolique sur le déroulement du jeu et de son contexte, le pair favorise la construction d'un monde imaginaire très preignant où la réalité est reléguée au second plan (Martlew & coll., 1996). En conséquence, le partenariat adulte-enfant induit des jeux symboliques de type « as if », distinguant les niveaux de la réalité et de la fiction, tandis qu'entre pairs les jeux sont de type « what if », laissant toute la place au monde imaginaire et à la transformation du réel (Bretherton, 1984). On saisit ici, étant donné le rôle didactique de l'adulte, l'importance de l'étayage et son influence sur les conduites langagières de l'enfant.

Les scripts, les rôles et la métacommunication

Le jeu de faire semblant, surtout lorsque l'adulte y prend part, contribue à la mise en place et à la consolidation de scripts, schémas représentant certains événements de la vie quotidienne (par exemple, aller au restaurant, chez le médecin, etc.) reliés les uns aux autres de façon causale et temporelle (Schank & Abelson, 1977). Ces situations courantes et stéréotypées constituent un apport considérable au contenu des premiers jeux symboliques (« as if ») qui favorisent en retour leur intériorisation. Par la suite, l'enfant s'en détache, laissant libre court à son imaginaire: la trame du jeu symbolique (« what if ») peut alors reposer sur un schéma narratif (de Weck, 1991) ou sur un plan plus libre (Schank & Abelson, 1977).

A l'intérieur de ces scripts ou narrations, les partenaires de jeu endossent des rôles (Bretherton, 1984; Fein, 1991), ensemble d'attitudes, d'émotions, d'aptitudes et d'actions rattaché à une autre identité sociale que la leur (Selman, 1971). Ces prises de rôles impliquent une différenciation des points de vue, de même que l'anticipation des émotions et comportements des individus en fonction de leur identité sociale et de la situation dans laquelle ils se trouvent. En conséquence, ils participent au développement langagier de l'enfant en induisant des types de discours variés, adaptés aux rôles et à la situation joués.

Enfin, dernier aspect intéressant sur le plan de la communication et du langage: les messages métacommunicatifs. La définition de limites dans le jeu symbolique est primordiale puisque il se situe entre la réalité et la

fiction (Bateson, 1976, Bretherton, 1984). Les interactants doivent d'une part clarifier ce paradoxe par des messages tels que « on fait semblant », d'autre part négocier le contenu même du jeu. Une manière d'analyser l'aspect métacommunicatif est de considérer le degré d'engagement des partenaires au sein du jeu de faire semblant. Certaines recherches (Kane & Furth, 1992, Giffin, 1984) démontrent que celui-ci peut être fort si les pairs métacommuniquent de l'intérieur du cadre (maintien de la prise de rôle ou centration sur l'activité de cadrage), moyen s'ils métacommuniquent partiellement hors du cadre (argumentation et conflits) et faible s'ils sortent momentanément du cadre. Ces messages prennent une place importante dans le dialogue et sont donc à prendre en compte dans l'analyse de l'interaction langagière.

Ainsi, ces caractéristiques du jeu symbolique le désignent comme une situation propice à l'exploration des multiples facettes du langage, tant d'un point de vue communicatif que représentatif. Appartenant à la catégorie des discours en situation (Bronckart & coll., 1985, Bronckart, 1996), les participants y assument des rôles symétriques dans la construction polygérée du dialogue. Néanmoins, l'asymétrie adulte-enfant implique une forme d'étayage à l'intérieur de la zone proximale de développement, qui varie considérablement d'un adulte à l'autre et en fonction de l'enfant.

L'étayage

Introduction

L'évaluation des capacités langagières met en jeu principalement deux acteurs, un logopédiste et un enfant, dans une situation interactive où les actions verbales et non verbales de chaque partenaire s'influencent réciproquement. Ainsi l'approche développée par François (1990) nous a paru intéressante par la présentation d'une analyse du langage de l'enfant en situation, tenant compte des interventions de l'interlocuteur. Celles-ci dépendent de divers critères tels que, notamment, le moment d'intervention de l'adulte, la part d'initiative laissée à l'enfant, les aspects méta-linguistiques (approbations, reformulations, corrections), les actes de langage (questions/réponses, interdits et directifs), les éléments relevant d'une relation parallèle (prise de parole à la place de l'enfant ou ébauche de sa réponse) et le déroulement du dialogue (thèmes choisis et changements de rôle).

A partir de ces critères, il distingue diverses sortes d'étayage:

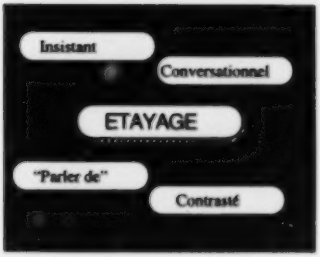

Figure 1 : « Types » d'étayage (François, 1990)

L'étayage insistant: l'adulte submerge l'enfant de questions afin qu'il parle.

Le mode conversationnel: alternance des prises de parole avec des mondes, des genres et des catégories variables.

L'étayage de type « parler de » ou « à l'occasion de »: l'adulte, par ses répétitions, ses maintiens de thèmes induit une forte continuité thématique à laquelle l'enfant est soumis.

Codages contrastés: dissociation des interventions des deux interlocuteurs.

Ces différents modes d'étayage fonctionnent à deux niveaux: la correction formelle et l'adéquation pragmatique et sémantique. D'autres auteurs proposent d'y ajouter la gestion de la planification (de Weck & coll., 1995; Martin & coll., 1995). Notons cependant que ce point de vue ne consiste pas en une typologie mais présente une façon différente d'appréhender l'enfant et son langage. Dans une telle analyse aucune forme linguistique n'est observée en soi. Les signifiants ne sont pris en compte que dans leur utilisation. C'est une analyse uniquement qualitative, s'intéressant au fonctionnement du discours dans son intégralité, sans jamais en isoler un des partenaires. L'aspect communicatif du langage nous semble ici reprendre tout son sens. Quant à la norme, toute utilisation en a été écartée. Ce type d'analyse nous semble bien répondre à cet impératif:

> Il ne s'agira pas d'opposer norme à faute, sain à pathologique, mais d'observer une typologie des conduites langagières (...) le comportement réel de l'enfant en activité de communication... (Dumont 1988, p. 226).

Cadre expérimental

Situation des actions langagières

Espace référentiel

Les interlocuteurs ont à disposition un matériel constitué d'une ferme, de divers animaux et outils, de quatre figurines et de machines agricoles.

Espace de l'acte de production et de l'interaction sociale

Partenaires de l'interaction: d'une part, une fillette dysphasique de 5;9 ans (C), de classe moyenne, ayant suivi un début de thérapie d'environ quatre mois avec une logopédiste (L); d'autre part une enfant sans trouble du langage, de 6;0 ans (U), également de classe moyenne. Chacune interagit d'abord avec la logopédiste (L) ensuite avec sa mère (respectivement M2, M1). Dans ce dernier cas, la logopédiste est présente en tant qu'observatrice. La relation entre les interlocuteurs est, dans tous les cas, asymétrique en fonction de l'âge, du statut et, pour l'enfant dysphasique surtout, sur le plan des capacités langagières. Le degré de familiarité varie en fonction de l'adulte, plus particulièrement pour U qui ne connaît pas la logopédiste.

Espace-temps: les quatre interactions ont lieu dans un bureau de logopédie. Les partenaires interagissent à même le sol face à une caméra sur une durée de 25 minutes. L'expérimentateur intervient 2 minutes avant la fin du jeu en demandant de conclure au moyen de la consigne suivante: « il faudra bientôt terminer ».

Consigne: peu avant le début du jeu symbolique, les deux partenaires reçoivent la consigne suivante: « vous allez jouer à la ferme pendant un moment ». La logopédiste était informée auparavant de son objectif d'évaluation des capacités langagières de l'enfant. Lors des interactions avec les mères, une précision était donnée sur l'objectif de la présence de la logopédiste.

Méthodologie

A partir des données audiovisuelles, nous avons établi des transcriptions qui ont servi de base à nos analyses. Nous avons élaboré un protocole pour chaque situation. Etant conscientes de la subjectivité de ce type de transcription, nous avons confronté nos avis en vue de choisir dans les productions les plus confuses pour parvenir à une interprétation commune. Nous avons pris en compte les actions de jeu et quelques aspects paralinguistiques (pauses et intonations montantes). Ne sont pas considérés les aspects non verbaux tels que le regard et la posture.

Outils d'analyse

La contribution verbale à l'interaction

Il nous a semblé pertinent d'étudier la variation de la contribution verbale des sujets dans chaque interaction. A cet effet, l'analyse de certains aspects quantitatifs a été nécessaire. Nous avons pris en compte des notions telles que:

— la longueur moyenne des énoncés (LME): nombre de mots sur nombre d'énoncés;
— le nombre de tours de paroles (TdP);
— le nombre de mots par tour de parole (M/TdP): nombre de mots sur nombre de tours de parole.

La planification

Nous avons tenté d'une part de saisir les plans sous-jacents à l'interaction globale et à des niveaux plus locaux (schématisation, Bronckart & coll., 1985; de Weck, 1991; scripts, plans, Schank & Abelson, 1977, schéma narratif, Adam, 1987). D'autre part nous avons tenu compte de la responsabilité de chaque interlocuteur dans la gestion de la planification (notion d'étayage: de Weck & coll., 1995; François, 1993), du rôle de la métacommunication (Kane & Furth, 1992), de la forme et du contenu des interventions visant à la planification. Concernant cet aspect formel, nous avons observé l'emploi de marqueurs discursifs et la forme des actes de langage. Nous avons distingué différents niveaux d'analyse.

Distinction de trois séquences (ouverture, centre, clôture) dans l'interaction définies comme des constituants fonctionnels (Vion, 1992). L'ouverture permet la mise en place de l'interaction alors que la clôture assure la séparation des participants. Le centre est défini comme le noyau de l'interaction. A l'intérieur de cette séquence, nous avons distingué les prises de rôles des non-prises de rôles.

La séquence d'ouverture est divisée, d'un point de vue fonctionnel, en différentes phases ou sous-séquences, ayant comme objectif principal la négociation (cadrage). Ces différentes phases ont été définies selon l'aspect sur lequel porte ce cadrage (actions de jeu, matériel, rôles). La séquence de centre est divisée en saynètes, pour lesquelles nous retenons le critère thématique (François, 1990).

A un niveau plus local, nous avons pris en compte les prises de rôles, sur le plan des contenus (Miller & Garvey, 1984) et les séquentialités discursives (Adam, 1987).

Analyse du type de fonction communicative

Chaque énoncé a été classé selon sa fonction. De plus, pour une fonction particulière, différentes formes ont été distinguées. Divers pourcentages ont été calculés à plusieurs niveaux de l'interaction. Au niveau formel, nous n'avons pris en compte que les aspects qui nous semblaient les plus pertinents. Les énoncés sont classés selon leur fonction respective:

— énoncés à fonction injonctive (demandes, réponses),
— énoncés à fonction informative (demandes, réponses, assertions),
— énoncés à valeur clarificative (demandes, réponses, assertions),
— énoncés à valeur régulatrice de l'interaction, (phatiques, demandes et réponses de confirmation, formules de politesse),
— énoncés à fonction régulatrice de l'action (commentaires d'action),
— énoncés inclassables.

Résultats

Influence de l'objectif et rôles des interlocuteurs adultes sur l'interaction

Les deux mères ne sont pas dépendantes d'un but évaluatif et n'ont pas de raison objective d'imposer une structure précise à l'interaction. De plus elles ne sont guère habituées à gérer un temps imparti. De fait, la structure est difficile à cerner (séquences peu claires, difficilement identifiables). Elles accompagnent l'enfant faisant apparaître un nombre assez important de phatiques et de demandes de confirmation (régulateurs de l'interaction) et peu d'énoncés à fonction informative. D'un point de vue général, nous remarquons que les mères se réfèrent constamment à des scripts et maintiennent ainsi un lien avec la réalité. Elles font un usage faible de la prise de rôle et leurs interventions hors jeu symbolique se focalisent sur le matériel et le déroulement de l'action. Elles adoptent un rôle assez didactique, visant l'exploration de l'environnement social et physique.

Soumise à un objectif d'évaluation, la logopédiste structure l'interaction en fonction des informations qu'elle cherche concernant le langage de l'enfant, par exemple en poussant à la dénomination et en axant sur les énoncés de type informatif. Elle suit moins l'enfant et prend, dans une large mesure, l'interaction en charge. Elle tend à imposer une structure précise, hiérarchisée et conforme à nos attentes: les séquences d'introduction, de centre et de clôture, de même que les sous-séquences, sont aisément reconnaissables et clairement introduites (Vion, 1992). On la sent habituée, de part le cadre spatio-temporel également limité des séances thérapeutiques, à gérer un

temps donné et fini. Certaines similitudes apparaissent toutefois avec le comportement des mères, en particulier dans sa référence constante à des scripts et dans son maintien du lien avec la réalité. Par contre, sa manière d'aborder ces domaines diffère puisqu'elle utilise abondamment la prise de rôle dans le jeu symbolique.

Types d'étayage

Dans l'interaction entre l'enfant avec tdl et sa mère, nous assistons parfois à une forte continuité thématique intradiscursive mais à une faible continuité interdiscursive. Ces comportements se rapprochent des contre-étayages ou codages contrastés dans lesquels « *la mère et l'enfant sont sur des voies dissociées dont on ne sait si elles vont s'écarter ou se rejoindre* » (François, 1993, p.42). Par ailleurs, la mère utilise un nombre considérable de questions. Elles semblent parfois trop ouvertes, empêchant l'enfant d'y donner suite, et parfois trop fermées contenant déjà en elles un nouveau thème et un déplacement thématique. Il semble que la mère cerne avec difficulté l'espace convenant à son enfant pour exprimer ses choix. Elle se rapproche également d'une forme d'étayage insistant dont le but est de faire participer l'enfant.

Exemple 1 (Interaction mère - enfant dysphasique)

C49 ouais //[2] i a dedans i a des cailloux dedans (sort la citerne) / (ouvre la citerne)
M50 pi alors maintenant les autres animaux tu les mets où?
C50 *t'as vu i en a qui sont (manipule la citerne)
M51 oui mais / ça / ça va pas tellement bien à la ferme?
C51 mais oui (manipule la citerne)
M52 oui t'es sûre?
C52 oui (manipule la citerne)
M53 oh mais i a encore des animaux à mettre
C53 mhm (manipule la citerne)
M54 i veulent aller un p'tit peu ailleurs aussi mhm?
C54 oui / (renverse les cailloux de la citerne) ohhhh // est tombé tombé cailloux // oh // ça // met // (met les cailloux dans la citerne) i a beaucoup / encore une / peux mettre?

La mère de l'enfant sans trouble recourt fréquemment à des assertions et varie ses formes d'intervention. Elle manifeste une certaine souplesse caractéristique du mode conversationnel favorisant un comportement analogue chez sa fille.

2 Conventions de transcription:
/ pause courte
// pause longue
* + alignement au tour de parole supérieur: chevauchement

Exemple 2 (Interaction mère - enfant sans trouble)

U59 on retourne à la ferme / (fait aller le tracteur rouge vers la ferme)
M59 *(suit avec le tracteur bleu)
U60 la charrette c'est bien // on va la mettre ici pour faire sécher (pose la charrette derrière la ferme)
M60 sécher
U61 (prend le tracteur rouge et ramasse la fille) pi la p'tite fille elle va chercher / à manger // encore une fois parce qu'on a pas cherché assez (manipule la fille)
M61 mais elle va chercher tu sais / souvent c'est là en haut (montre la grange) le foin // dans les dans les fermes dans les granges // tout en haut
U62 *oh (manipule la fille)
M62 une fois qu'il a qu'il est bien sec
U63 moi j'vais chercher du foin pour déjà donner (manipule la fille)
M63 ouais
U64 oh / (amène la fille vers la ferme) oh c'est quoi / le foin / c'est le cochon?
M64 oh tu dis qu'on fait semblant / tu dis qu'c'est là au fond (montre le fond de la grange)

L'objectif et le rôle de la logopédiste, de même probablement que sa personnalité et sa propre façon de gérer les séances logopédiques, l'amène à mettre en oeuvre un type d'étayage bien précis et variant peu d'un enfant à l'autre. Ce dernier se rapproche, nous semble-t-il, d'un étayage insistant; en effet, la logopédiste produit un grand nombre de questions, souvent plus ouvertes avec l'enfant sans trouble qu'avec l'enfant dysphasique, caractéristique principale de cet étayage. Nous mettons en lien cette façon de diriger l'interaction avec son objectif évaluatif qui la pousse à induire certaines productions chez l'enfant. Ce flot de demandes est toutefois atténué par la prise en compte régulière des réponses de l'enfant et par l'importance accordée à la continuité thématique qui favorise la réciprocité des places discursives et une unité construite sur le champ thématique. Ceci nous conduit à considérer le soutien langagier de la logopédiste comme relevant d'un étayage mixte, composé de l'étayage insistant et de l'étayage « parler de » ou « à propos de » (exemples 3 et 4).

Exemple 3 (Interaction logopédiste - enfant sans trouble)

L60 maman tu vas où?
U60 je vais chercher que'que chose
L61 pi moi j'dois faire quoi pendant ce temps? (prend la fille)
U61 si tu veux / tu peux venir avec moi
L62 ouais alors là attends (amène la fille vers la dame)
U62 (U amène la dame et la brouette vers le prunier et fait semblant de ramasser des prunes)
L63 mhmh on va chercher des prunes / pourquoi on prend des prunes Maman?
U63 pour manger
L64 pour manger?
U64 oui

L65 ce sera pour quand? / quand c'est qu'on va les manger?
U65 peut-être pour 4 heures (soulève la dame et la brouette et les ramène vers la ferme)

Exemple 4 (Interaction logopédiste - enfant avec tdl)

L100 bonjour m'sieurs dames (amène le monsieur vers C)
C100 'jour
L101 salut David / bonjour / je suis venu livrer du lait (tient le monsieur debout)
C101 ouais
L102 'fin livrer du lait plutôt prendre du lait vous avez du lait / à à vendre?
C102 non
L103 non vos vaches elles ont rien donné?
C103 hein hein / pas encore
L104 pas encore vous les avez pas encore trait?
C104 (enlève le garçon du tracteur) non
L105 quand c'est que vous allez le faire?
C105 euh /apÆ/ (met le garçon sur la charrette)

Par ailleurs, avec l'enfant dysphasique, la logopédiste utilise fréquemment la négociation de rôles afin probablement de rappeler le cadre dans lequel se situe les dialogues sous forme de prises de rôle (exemple 5). Cette stratégie, adaptée à l'enfant avec tdl, paraît jouer un rôle très important dans l'interaction en général, notamment dans la planification. A notre avis, elle permet la poursuite du jeu symbolique et la continuité à l'intérieur des scripts.

Exemple 5

L172 maman maman / c'est qui qui fait / c'est toi qui fais la maman?
C172 ouais
L173 elle est là hein?
C173 ouais elle est là
L174 non elle est là la maman (montre la dame)
C174 ah oui

Effet sur le discours des enfants

Les étayages sont loin d'être sans influence sur les capacités langagières que les deux enfants vont actualiser dans l'interaction. En effet, ces dernières interviennent de manière différente selon leur partenaire de jeu. Bien qu'il semble difficile de pouvoir définir avec certitude quels éléments sont directement induits par le changement de type d'étayage et lesquels sont sous l'impact d'autres facteurs, certaines variations nous paraissent suffisamment notables et intéressantes pour inciter à réflexion.

Contribution verbale à l'interaction

Avec leur mère respective, les deux enfants manifestent une participation importante essentiellement pour le nombre de mots par tour de parole.

Nous observons une moindre participation des deux enfants lorsqu'ils sont en interaction avec la logopédiste. Cet effet est particulièrement visible chez l'enfant sans trouble et semble être en lien avec l'importance de la contribution verbale de la logopédiste lors de cette interaction. Ces faits nous semblent démontrer deux aspects.

D'une part, les deux enfants manifestent une adaptation verbale à l'interlocuteur et leurs résultats sont supérieurs lorsqu'ils interagissent avec leur mère, ce qui s'explique par la familiarité de leur relation.

D'autre part, étant donné la proximité des résultats des deux adultes avec lesquels interagit l'enfant avec tdl, une adaptation est moins nécessaire.

Adaptation des enfants au niveau de la planification

Dans la séquence d'ouverture, les mères favorisent des commentaires à propos des objets et se centrent sur l'organisation du matériel, alors que la logopédiste se focalise sur la connaissance des objets et de leur nom. Les enfants adoptent les centres d'intérêt de leur interlocuteur. Concernant les prises de rôles, les deux enfants s'adaptent à leur partenaire: évocation d'événements et prises de rôles entre l'enfant sans trouble et sa mère; évocation d'événements et négociations entre l'enfant dysphasique et sa mère, dialogues sous forme de prises de rôle essentiellement avec la logopédiste. Celle-ci initie en effet bon nombre de négociations du cadre participatif et d'actualisations de dialogues relatifs à ce dernier.

Notons que l'interaction entre l'enfant sans trouble et sa mère est la seule où l'enfant gère une partie de la planification configurationnelle. Concernant la planification thématique, l'enfant avec tdl peut y prendre part, mais l'adulte est souvent obligé de reformuler ou de demander des précisions sous forme de questions. L'enfant sans trouble met en oeuvre divers moyens pour initier des séquences thématiques, plus variés et riches en interaction avec sa mère. Les mêmes observations sont valables concernant l'utilisation de types de séquentialités.

Avec les mères, nous observons la présence de conflits auxquels les enfants prennent une part active. Dans l'interaction mère-enfant avec tdl, ces conflits assument une fonction d'organisateurs de l'interaction dans sa totalité (d'où la présence importante de séquentialités argumentatives). Inversement, lors des interactions avec la logopédiste, les conflits sont quasi absents, surtout pour l'enfant sans trouble. Certainement d'autres facteurs, tels que la méconnaissance du matériel lors de l'interaction avec la logopédiste ou la moindre familiarité avec cette dernière, interviennent aussi dans ces différences.

Adaptation des enfants à l'utilisation des fonctions communicatives

Le discours des enfants contient de nombreuses assertions reformulatives avec leur mère, ce que nous n'observons pas avec la logopédiste. De plus, l'enfant avec tdl utilise davantage de phatiques avec la logopédiste. Peut-être que les enfants, plus intimidées face à la logopédiste, s'autorisent moins d'autocorrections ou saisissent moins bien certains implicites de l'adulte. L'enfant dysphasique, comprenant avec peine certaines demandes de la logopédiste (par manque d'implicite), utilise peut-être des phatiques pour répondre aux attentes conversationnelles. L'enfant sans trouble serait moins gênée par le manque d'implicite.

En outre, l'enfant avec tdl paraît manquer de souplesse dans sa production d'actes de langage différenciés. Cette observation peut être en lien avec le manque de ressources linguistiques, une plus faible appréciation de la variation du langage en fonction des caractéristiques de la situation et du partenaire (Mc Tear & Conti-Ramsden, 1992).

Conclusion

D'une manière générale, tous les adultes induisent plutôt des jeux symboliques de type « as if ». La logopédiste contrôle l'orientation de l'interaction, elle produit beaucoup d'actes de langage informatifs et moins d'actes à fonction régulatrice. A l'opposé, la mère de l'enfant sans trouble adopte une attitude plus passive, se limitant à l'observation et l'initiation de thèmes et la mère de l'enfant dysphasique opte pour un rôle plus didactique.

Concernant les deux enfants, deux remarques s'imposent. D'une part, l'enfant avec tdl contraint les adultes à une adaptation plus marquée à ses capacités communicatives et langagières, car elle semble disposer de moins de moyens d'ajustement que l'enfant sans trouble: participation verbale moins différenciée, gestion de la planification confinée à la planification thématique locale et peu de variations dans l'utilisation de ses fonctions communicatives. D'autre part, bien que la logopédiste utilise un type d'étayage assez proche pour les deux enfants, celui-ci semble mieux convenir à l'enfant avec tdl. Cette dernière semble avoir besoin d'un cadre fourni par son interlocuteur pour prendre part à la planification et co-construire le dialogue. Par opposition, un tel cadre semble limiter l'enfant sans trouble, probablement intimidée par la présence d'un adulte inconnu.

L'adaptation se réalise par conséquent dans les deux sens: de l'enfant vers l'adulte et de l'adulte vers l'enfant. De ce point de vue, la situation

logopédique d'évaluation relève d'une co-construction. Ainsi, en tant que spécialistes du langage et de la communication il nous semble primordial de prendre en considération l'impact de notre propre discours sur la production langagière de l'enfant et tenter de l'intégrer à ce cadre évaluatif.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques, 56*, 54-80.

Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva, *Play: its role in the development and evolution*. (pp. 119-129), Middlesex: Penguin Book.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: PUF.

Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: the development of social understanding*. (pp. 3-41). Orlando: Academic Press.

Bronckart, J.-P. & coll. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres, 78*, 1-19.

Bronckart, J.-P., Dolz, J., & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours. *Etudes de Linguistique Appliquée, 92*, 23-37.

Caron, J. (1983). L'élaboration d'une situation discursive: analyse d'un discours d'enfant. *Rééducation Orthophonique, 133*, 453-465.

Cronk, C. (1988). La pragmatique, toile de fond pour une rééducation de la communication verbale chez l'enfant. In Fédération Nationale des Orthophonistes (éd), *L'orthophonie ici...ailleurs...autrement* (pp. 145-162). Lausanne: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G. (1989). L'évaluation du langage: dimensions représentative et communicative. *TRANEL, 15*, 275-292.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G. (1993). Langage déviant et orthophonie: l'exemple des dysphasies. *TRANEL, 20*, 69-87.

de Weck, G. (1996). Troubles du développement du langage: de la structure au discours. In G. de Weck (éd), *Les troubles du développement du langage*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

de Weck, G., Rosat, M.-C., & von Ins, S. (1995). Effets du changement d'interlocuteur sur l'organisation de dialogues. *Revue Suisse de Linguistique Appliquée, 61*, 35-60.

Dumont, A. (1988). Qui observe? Quand évaluer? Quoi mesurer? *Bul. d'Audiophonologie, 4*, 221-228.

Esperet, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynberg (éd.), *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant* (pp.121-135). Paris: PUF.

Fein, G. (1991). The self-building potential of pretend play. In R. Carr, M. Woodhead, & P. Light (eds), *Becoming a person*. (pp. 328-346). London: The Open University.

Fiese, B. M. (1990). Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development, 61*, 1640-1656.

François, F. (1990). *La communication inégale*. (pp. 33-82). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

François, F. (1993). *Pratique de l'oral*. Paris: Nathan.

French, A. (1989). The development of language function in children. In P. Grunwell, & A. James (eds), *The functional evaluation of language* (pp.77-92). London: Croom Helm.

Garvey, C. (1990). *Play*. Harvard: University Press.

Giffin (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-believe reality. In I. Bretherton (éd.), *Symbolic play: the developpment of social understanding*. (pp. 73-100). Orlando: Academic Press.

Kane, S.R., & Furth, H. (1992). Children constructing social reality: a frame analysis of social pretend play. *Human Development, 36*, 199-214.

Le Normand, M.-T. (1991). La démarche de l'évaluation psycholinguistique chez l'enfant de moins de trois ans. *Glossa, 26*, 14-21.

Lewis, V., Boucher, J., & Astell, A. (1992). The assessment of symbolic play in young children: a prototype test. *British Journal of Communication, 27*, 62-70.

Lezine, I., Sinclair, H., Stambak, M., & Inhelder, B. (1982). Les bébés et le symbolique. In H. Sinclair, M. Stambak, I. Lezine, S. Rayana, & M. Verba, *Les bébés et les choses*. Paris: PUF.

Mc Cune-Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merril-Palmer Quarterly, 23*, 89-99.

Mc Cune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52*, 185-797.

Mc Tear, M., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whur Publishers Ltd.

Martin, C., von Ins, S., & de Weck, G. (1995). Jeu symbolique et stratégies d'élaboration des dialogues. *TRANEL, 22*, 121-155.

Martlew, M., Connolly, K., & Mc Clead, C. (1996). Language use, role and context in a five year-old. *Journal of Child Language, 5*, 81-99.

Miller, P., & Garvey, C. (1984). Mother-baby role play: its origin in social support. In I. Bretherton, *Symbolic play: the development of social undersatanding* (pp. 101-128). Orlando: Academic Press.

Nespoulous, J.-L., Grandaty, M., Dordain, M., & Borrell, A. (1992). De l'hétérogénéité du comportement verbal. *Rééducation orthophonique, 170*, 141-155.

Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant* (2e éd). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Rodi, M., & Moser, C. (1997). *Jeu symbolique et évaluation des capacités langagières*. Neuchâtel, Mémoire pour l'obtention du diplôme d'orthophoniste.

Rondal, J.-A. (1985). L'analyse du langage et des interactions verbales adulte-enfant. *Bul. d'Audiophonologie, 4*, 221-228.

Schank, R.C., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understandings*. Hillslade: Lawrence Erlbaum Associates.

Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective: role-taking development in early childhood. *Child Development, 42*, 1721-1734.

Slade, A. (1987a). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development, 58*, 367-375.

Slade, A. (1987b). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology, 23*, 78-85.

Slaughter, H. B. (1994). Alternative language assessment: communicating naturally with students in assessment contexts. In K. Holland, D. Bloome, & J. Solsken (eds), *Alternative perspectives in assessing childrens' language and litteracy*. New Jersey: Ablex publishing corporate.

Trawick-Smith, J. (1991). The significance of toddler pretend play in child care. *Early Child Development and Care, 68*, 11-18.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette.